

秋草学園短期大学 紀要 34 号 (2017年)

教育相談における ICF 活用の可能性

三 好 力

Possibility for utilization of ICF in educational counseling

Chikara Miyoshi

はじめに

過去 10 年ほどの教育相談の研究の多くは、教員側の側面に立ったものではなく、あくまでも心理専門職としてスクールカウンセラーなどの立場に立ったものからの検討である。教育相談の役割は、この 20 年あまりで学校の教員からスクールカウンセラーへと移っていった。しかし、それによって教員による教育相談という仕事が無くなったわけではない。学校という環境の中で教員による教育相談が重要であることはいうまでもない。「チーム学校」というフレーズが注目されているように他職種連携が重要になってきているのである。その他職種連携のためのツールとして ICF（国際生活機能分類：International Classification of Functioning, Disability）がある。アセスメントから個別支援計画、研究、行政、教育まで幅広い利用を想定して作成されたものであるが、その利用は一部の領域にとどまっているのが現在の状況である。宮岸・三浦・徳永（2009）のように ICF-CY（国際生活機能分類－小児青年版：International Classification of Functioning, Disability – Children & Youth version）を利用した教育相談の事例研究もあるが、地域支援としての専門家の立場による事例研究である。ここ近年の教育相談の研究と同様カウンセラーなど専門家による ICF を主とした検討であり、現実的に現場の教員が利用することは、現状としてはほぼ難しいのではないかと考えられる。一方、カウンセラーなどにもあまり知られてはいないが、専門職の立場から ICF を利用していくことは有用であることも事実である。実際、宮岸ら（2009）の事例研究では、特別支援学校の生徒を対象として非常にわかりやすく情報がまとめられ、情報の共有がされている。また、茂井・石川（2016）はインクルーシブ保育の実践として ICF-CY を活用し、その実践を紹介している。本稿では、専門家ではない学校の教員による教育相談担当者が、現実的に ICF を利用できる範囲というのはどの辺りになるのかを考察していく。

教育相談について

教育相談とは、文部省（1981）の「生徒指導の手引」（改訂版）によれば「教育相談とは、本来、一人一人の子供の教育上の諸問題について、本人又はその親、教師などに、その望ましい在り方について助言指導をすることを意味する。言い換えれば、個人のもつ悩みや困難の解決を援助することによって、その生活によく適応させ、人格の成長への援助を図ろうとするものである。」と定義されている。また 1990 年の「学校における教育相談の考え方・進め方」（文部省，1990）の中では、「教育相談は、生徒指導の一環として位置づけられるものであり、その中心的役割を担うものである」と述べられており、生徒指導の中に位置づけられていた。

しかし、このように教育相談は生徒指導の中に位置づけられているために、生徒指導と教育相談の違いというのはわかりにくくなっている。文部省（1981）は、生徒指導は、一

人一人の全人格的な発達を目指すものであるが、大きく二つの側面に分けて考えている。一つは、積極的な面で、生徒の人格あるいは精神的健康をより望ましい方向に推し進めようとする指導であり、全ての生徒を対象として行われるものである。そしてもう一つは、消極的な面で、適応上の問題や心理的な障害などを持つ生徒、いわゆる問題生徒に対する指導であり、この二つの調和をはかって進めることが必要であると述べている。そして、教育相談は後者の個別指導によるところが大きいことを示し、また専門的な知識が必要になってくることを示しつつ、全ての教員によっても実施できることではないが教育相談の原理や方法を理解し、その知識を持ち合わせ学級経営していくことが望まれている。よって1980年から1990年代にかけては、教員主体の教育相談であり、それはやはり生徒指導の中に含まれ、個別指導対応を行うときに教育相談としての枠組みが作られていったと考えられる。

教育相談の中心は生徒指導主事が兼務するか、規模にもよるがその下に置かれる形で組織が作られていることがほとんどであろう。生徒指導は、学校というところが教科を教えるだけの組織ではなく、全人的な人間教育の重要な場であることを示すものである。そのために法律上に明確に配置を規定することは大変意味のあることである。

生徒指導主事の法的な位置付けは、中学校では学校教育法施行規則第70条第1項に「中学校には、生徒指導主事を置くものとする。」とあり、同条第3項に「生徒指導主事は、指導教諭又は教諭をもって、これに充てる。」、第4項に「生徒指導主事は、校長の監督を受け、生徒指導に関する事項をつかさどり、当該事項について連絡調整及び指導、助言に当たる。」と身分や業務内容について規定している（文部科学省, 2010）。高等学校や特別支援学校もこれに準じるが、小学校については法的な規定はない。

このように、学校規模と教職員数にもよるが、教育相談は一般的な校務分掌の中では生徒指導部の下に位置づけられ、法的に規定されている生徒指導主事の下に活動することが一般的であろう。

しかし、2010年の「生徒指導提要」の「生徒指導の学校教育活動における位置付け」の図の中では、教育相談は生徒指導とは独立して位置づけられ、進路指導や学年・学級経営、教科指導などと同列に位置づけられている。生徒指導は「生徒指導体制の規格・運営」や「全児童生徒への指導援助」、「問題行動への対応・指導」、「関係者等への連絡・調整」をその役割として生徒指導主幹、生徒指導担当、学校支援員がそれを担うとされていた。対して、教育相談の役割は「心のケア、悩み相談」、「特別支援教育の充実」、「他の相談機関との連携」として、それを担うものは教育相談主任、特別支援教育コーディネーター、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーとして示されている。つまり生徒指導の二つの側面のうち、積極的な面である全体的に生徒をより望ましい方向へ推し進めようとする指導を生徒指導が、そして消極的な面である適応上の問題や心理的な障害などを持つ生徒に対する個別的な指導・支援を教育相談が担うという役割を明確にしている。1990年に生徒指導の一環として位置づけられていた時代から20年の歳月が経ち、その間にい

じめや不登校の問題などが社会問題となり、教育相談を巡る社会状況が一変したといえる。

「生徒指導・教育相談」に関する科目が1990年度より教員養成カリキュラムにおいて必修化されたことからわかるように、本来教育相談は教員が行うものとして位置づけられていた。ところが文部省が1995年（平成7年）度から臨床心理士などをスクールカウンセラーとして試験的に全国に配置し、年々増員される中でその成果が認められ、さらに2001年（平成13年）度より「スクールカウンセラー活用事業補助」がはじまり、各都道府県等からの要請を踏まえて、全国の中学校に配置されていった。このようにスクールカウンセラー派遣事業により心理学の専門家が学校内に入るようになったが、教育相談担当教員と役割が重なるようなところもあり、開始当初は運用方法も手探りであったために少なからず混乱があった。また臨床心理士の守秘義務などの倫理規範から情報共有に否定的なカウンセラーも多く、明確なガイドラインがない中でその運用は一部で混乱もみられることもあった。しかし、そこから20年の歳月が経ち、現在では先人たちの試行錯誤の活躍の中で当初の混乱も整理され、学校内における業務や役割分担もされるようになっており、よりよい連携が可能になっている。現在の教育相談は、2010年（平成22年）3月に刊行された「生徒指導提要」にみられるようにスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーとの連携が基本にある。つまり、教育相談主任などの担当教員とスクールカウンセラー、ならびにスクールソーシャルワーカーとそれぞれの立場で意見を交わし協働していくのである。

教育相談担当とSC, SSWの役割

現在の教育相談では、先に示したとおり教育相談担当教員が生徒や親の相談を受け、教員間の調整をしたり、外部の関連機関との調整をはかったりと全てを行うわけではなく、チーム学校として対応し、学校に籍を置く担当責任者としての関わりになることが多いであろう。現在学校内には臨床心理士をはじめとするカウンセリングの専門家であるスクールカウンセラーや社会福祉士や精神保健福祉士によるスクールソーシャルワーカーなどが定期的に学校を巡回し、連携して問題に対処していくスタイルがほとんどである。教員による教育相談は心理学や精神保健を専門とした専門家ではないが、学校場面においては大変重要な存在である。教育相談担当教員は、教育相談関係者の中において通常は一番児童生徒を長い時間みており、学校生活の中で一番関わりが深い人間である。それは相談室で発せられることばや態度などを超えた様々な場面において、その姿を見ることができ、多くの情報を与えてくれる。また、他の教員からの情報も集まり多面的な情報をまとめることができる存在である。児童生徒は教員により違う顔を見せる。また場面により異なる態度、姿勢がみられることがある。心理学でいうところの状況論的アプローチから多面的な情報を収集することができることは、学校内に籍を置く教員以外にはあり得ない。

対して、スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーは基本的には学校外部の

人間であり、評価をしない立場であることから児童生徒が評価を気にすることなく関わりを持てる人間である。この部分は、学校内部の教員の障害となる部分であるため、そこも強みとして対応していくのがスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーということになる。スクールカウンセラーは、カウンセリング理論などの心理学の知識を元にして心の状態を探りながら児童生徒の問題を把握、関わりの中で解決、支援していく。その業務は、アセスメントからカウンセリング、コンサルテーションまで様々である。スクールソーシャルワーカーは、人的物的社会的資源と児童生徒およびその保護者を繋げ、支援体制を調整していく。特に保健福祉関連の機関や人材と繋がる必要があるときには、法律や制度から支援制度などを考え提案していくので現実的な動きとしては大変心強いものがある。

このように学校の専門家である教員、心理学（カウンセリング）の専門家であるスクールカウンセラー、そして社会福祉の専門家であるスクールソーシャルワーカーという3者が中心になり連携を取りながら問題にあたっていくことは問題の当事者にとっても、また各専門家も孤立することがないことから大変心強い。ただし、現在スクールカウンセラーとスクールソーシャルワーカーが両方入っている学校機関というのは決して多くはない（平成27年度予算上の積算人数は、スクールカウンセラーが22,373人に対してスクールソーシャルワーカーは2,247人である）。スクールカウンセラーの配置は、公立であれば中学校を最優先にして全校配置の予算が確保され実質全校配置に至っている。そして多くの学校では、臨床心理士などのスクールカウンセラーかそれに準ずる者を週1日勤務で配置しているが、小学校への全校配置には依然至っていない。まして、幼稚園に関しては文部科学省の所管ではあるが、このスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー活用事業の構想外になっている。

幼児教育から高等教育までの教育相談

学校種別ごとの教育相談に目を向けると、幼稚園から小学校、中学校、高等学校という多様な発達段階と特徴を持ちつつ縦断的に位置づけられているが、そこで行われる内容は質的に随分異なっている。物理的構成においても小学校、中学校、高等学校などには相談室が設けられており、その部屋を利用することができるが、幼稚園においてはそのような部屋が設けられていることは少ないであろう。また、スクールカウンセラーが一定時間滞在する学校においては、児童生徒が自ら相談室の扉を叩くことがなされても幼稚園児においてはそのような機会はまず設けられていない。そういう意味では幼稚園においてはキダーカウンセリングや保育カウンセリングの体制そのものが作られておらず、幼稚園教諭の担任が完全にその役割を担っていることになる。教職カリキュラムにおいて規定されている教育相談も学校種別により、その構造と内容は随分と変わっていくことが推察される。しかし、発達は連続性を持っており、そこに繋がりを持って児童生徒を支援していけるよ

うな体制を作ることが望ましいことはいうまでもない。昨今、保幼少連携の必要性が謳われているが、その連携について議論されることの多くは「学び」についての連携、つまり科目間連携などがほとんどである。しかし、教育相談の視点から児童生徒を考えたときには、全人的にその人を理解し、支援していくことが求められる。そのためには学力の視点のみならず全人的にその人を把握していく必要がある。その視点を持つものが ICF なのではないかと考える。

ICFについて

ICF とは、WHO の 国 際 分 類 フ ェ ミ リ ー (WHO-FIC : Family of International Classifications) の中心分類一つである。中心分類は国際疾病分類 (ICD : International Classification of Diseases) と 国 際 生 活 機 能 分 類 (ICF : International Classification of Functioning, Disability)、それと現在作成中の医療行為分類 (ICHI : International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) の3つからなり、さらに派生分類と関連分類がある。派生分類として ICD-10 精神および行動障害に関する分類 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision)、国際生活機能分類－小児青年版 (ICF-CY : International Classification of Functioning, Disability – Children & Youth version) などがある。

ICF の歴史は、その前身となる国際障害分類 (ICIDH) が WHO により 1980 年に発表されたところからはじまる。ICIDH は医学モデルの疾病と機能・形態障害 (Impairment) の因果論に基づく考え方を能力障害 (Disability) から社会的不利 (Handicap) へと3つのレベルによって関係性を示した (Figure 1)。障害は機能・形態障害、能力障害、社会的不利を合わせたものの全体であり、この3つのレベルがあるという理論を打ち出したことに ICIDH の大きな功績があった (上田, 2005)。また、医学モデルから脱却をはかり、生活機能の低下は社会という環境によって作られたものであり、その影響が大きいと考える社会モデルへと考え方を広げたことにも大きな意味があった。そして、上田 (2016) によれば ICIDH は、「障害の構造」に立って『機能障害 (Impairment)』があっても『能力障害 (Disability)』をなくすことはでき、たとえ『能力障害』があっても『社会的不利 (Handicap)』をなくすことはできる」という論理を展開し、「障害構造論」の実践的な意義を如実に示したことであったという。ICF はその ICIDH の改訂版であるが、医学モデルと社会モデルを排他的に扱うのではなくその2つを合わせた統合モデルとして組み立てられている。



Figure 1 ICIDH の関連図

その後、様々な批判の中で議論を重ね 2001 年の WHO の総会の中で ICIDH の改訂版として ICF が採択された。ICF は生活機能を捉えることにより、疾病や障害のみならず健康までも捉え、さらにその人の疾病、傷害、健康を含めた生活全体を捉えていこうという壮大なモデルであった。壮大が故に複雑であり、その機能分類は約 1500 項目にも及ぶが、私たちに包括的な視点と多角的な視点を与えてくれたことは間違いない。

ICFの概観

ICF には「生活機能と障害」と「背景因子」という 2 つの部門があり、これらの部門はさらに 2 つの構成要素からなる。第 1 部の生活機能と障害は、ICIDH の「機能・形態障害」(impairment)、「能力障害」(disability)、「社会的不利」(handicap) をそのまま中心に据え、それぞれ「心身機能・構造」(Body Functions & Structure)、「活動」(Activity)、「参加」(Participation) に置き換え、その上位層に健康状態という構成要素をおいた。そしてその下位層に第 2 部の背景因子として「環境因子」と「個人因子」を配置した構造になっている (Figure 2)。

各構成要素はさまざまな領域からなり、それぞれの領域はカテゴリーに分かれ、それらが分類の単位となる。これらの構成要素間は相互に影響し合う相互作用を基本としており、お互いにより影響を与えることもあれば、悪い影響を与えることもあるような関係性になっている。

第 1 部の生活機能と障害の「心身機能・身体構造」は、精神機能や運動機能、発話機能などから身体器官の各構造に及ぶ様々な状態を指すものであり、生物学的な心身機能や身体構造的な問題の把握領域である。「活動」は日常生活動作 (ADL: Activities of Daily Living) から掃除、料理などの家事や学習能力や職業能力なども含めた日常関連生活動作 (IADL: Instrumental Activities of Daily Living) の領域であり個人の能力になる。「参加」は、就学や趣味、スポーツ、地域など社会との関わりなどの領域になる。例えば、ボールを蹴ることができるのは「活動」であり、それにより学校などでサッカーを友人とすることができるのが「参加」になる。第 2 部の「環境因子」は生産品や用具、建物、道路、交

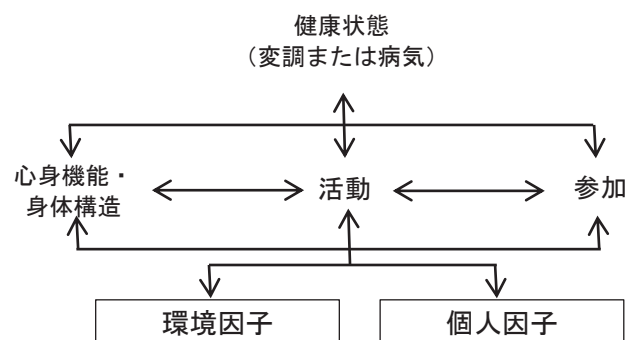


Figure 2 ICF の構成要素間の相互作用

通機関などの物的環境や地震や台風などの自然災害の環境変化。家族、友人などの人的環境による支援が人的環境。さらに個人や社会環境の態度、例えばクラスが不登校者や転入生を受け入れてくれる雰囲気があるかなど社会的環境とされる。そして発達支援センターやスクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなどの制度やサービスも社会的環境となり、環境因子はこれらから構成される。「個人因子」は、年齢、性別、民族、生活観、価値観、ライフスタイルなど様々な要素があり、様々なものが想定されるので ICF の中ではリスト化されていない。

ICFのコード化

ICF は、人間の生活機能に関する項目（「心身機能・構造」、「活動」、「参加」）を、アルファベットと数字を組み合わせた多数のコード（項目）で表すように構成されている。アルファベットは、「心身機能（Body）」は b、「身体構造（Structure）」は s、「活動（Activity）」と「参加（Participation）」はひとまとめに分類されて Domain の d が付けられているが、実際には利用者が「活動」なのか「参加」なのかを分けて考え「活動」ならば a、「参加」ならば p と記述することになる（上田, 2005）。分類される構成要素は第 1 レベルから第 2 レベルといわれる中分類に分けられる。さらに詳細分類（第 3 レベル・第 4 レベル）として小分類があり、どのレベルでの利用もできることになっている。運用者の必要とする情報のレベルで使用すればよいことになり、社会調査の評価分類では第 2 レベルまでで使用しておき、心理アセスメントや障害児の個別支援サービスなどの専門的なサービス利用では第 4 レベルまで活用するなど、目的によってレベルを上げ下げしていくことができる。また、「活動と参加」については、その場合の内容に合わせて d が a（活動：activity）か p（参加：participation）に置き換えられることにもなる。さらにそれらをそれぞれ能力と実行状況について評価していく。能力とは個人が行う課題や行為を遂行する能力をいう。また、実行状況とは、社会との関わりの中で現在その本人がおかれている状況での活動や社会参加をいう。これらは支援の有無でも異なるので、それについても評価していく。

このようにコード化された各項目は、生活機能における問題の程度を問題なし（完全な自立や全面的な参加）から問題あり（活動していないや参加していない）までを 0～4 までの 5 段階で評価していく（実際には詳細不明：8 や非該当：9 もある）。

環境因子の場合は、環境がプラスの影響を与える「促進因子（facilitator）」とマイナスの影響を与える「障害因子（barrier）」とがある。それを評価点では、小数点以下 0－4 のスケールを付けていくが、それらの小数点をマイナスに付け換えた場合は「障害因子」、プラスを付けた換えた場合は「促進因子」となる。

ICFの活用方法

ICF は、他職種連携の中でそれぞれの専門職が多様な専門用語を用いることにより、必ずしも専門職同士、また対象者本人もその理解を共有しきれなかったものを「共通言語」として利用することに大きな意味がある。対象者をみる視点を共有化することで当事者理解が深まっていくと考えられている。教育、心理、保育、福祉、医療、リハビリテーションなど様々な専門職が他職種連携に必要な「共通言語」を持つことにより、その人のアセスメントが多角的に行われ、支援サービスの計画立案、さらに実施、記録なども一つのフォーマットによって共有理解することができるようになることが想定される。しかし、ICF の活用が促進されない背景には、ICF のコード化など複雑かつ専門的な知識が必要となり、実用に際して大きな壁が存在している。また、学校場面や保育場面など幼児、児童生徒に対しては ICF では対応できず ICF-CY を利用しなければならないが、現在その日本語版は市場には出回っておらず入手不可能な状態が続いている。簡単に入手する方法は WHO のホームページにおいて無料で公開されている英語版を利用することである。こういった外的状況も早期に改善されることが望まれる。そのような状況にもかかわらず、介護の世界では ICF を前向きに捉えながら、業界全体で ICF の普及に力を注いでいる。養成施設も ICF を学生の実習課題として積極的に取り入れている学校も少なくない（例えば井上・石橋・松居ら, 2015）。

ICF の積極的利用を進めている障害や特別支援教育、そして介護の世界においては、その理念とその視点共有を優先とし簡易的に利用することで認知度を高めている現実がある。幼稚園から高等教育という普通教育に一番近い活用施設は特別支援学校である。その特別支援学校での利用に際しては、堺・秋山（2013, 2014）は、障害のある児童生徒らの支援のために特別支援教育に関わる専門職との連携をはかるべく ICF-CY を利用した評価シートを作成している。さらに本人と家族の希望や夢の記入欄を組み合わせ ICF 希望・夢シート（ICF シート築特版）として開発している。これらの開発は、特別支援の教員のみならず、理学療法士や介護福祉士、さらに多くの社会福祉関連の職員が関わる他職種連携においては大変有効であることが示唆されている。また藤井（2008）は保育において ICF の利用を検討し、上田（2005）の「ICF 整理シート」を元に保育用「ICF シート」として ICF の構成要素間の相互作用図にもとづいたシートを提案している。介護福祉士の養成校などが実習課題などで学習用に利用しているのは基本この形式である。茂井・石川（2016）も、特別な配慮を要する子どもを含む保育を行うとき、子どもたちの理解や保育をどのように組み立てるかという問題に対して、実際に ICF 関連図を元にした情報シートを利用している。そのシート上では細かなコード化までは手を付けていないが、図式化することにより保育士だけでなく様々な多様な専門職との情報共有のしやすさが示唆されている。

特別支援学校に入るまでの障害を持たないグレーゾーンの幼児、児童生徒や障害を持た

ないが様々な問題を抱える幼児、児童生徒に対しても、この図式化を基本として整理シート等を利用することが有効ではないかと考えられる。簡易的にはICF関連図によるICF整理シート上に関連情報を書き込んでいく形式がよいと思われるが、情報がスペースの制限を受けるということや、偏った情報になってしまう可能性がある。極力主観的な重みづけを排除し、客観的指標から落とし込んでいく必要があると考えるのであれば、手間はかかるがICFをひもときながら情報を書き込んでいくしかない。

事例のシミュレーションによる検討

事例として今回は普通の中学校を想定して作成してみた。特に軽度発達障害を想定せずに、ICFが障害を持たない人においても利用可能であることを鑑みて、医学的な確定診断のない生徒を想定とする。事例は阿部（2008）を元にして新たな情報を付加し、改変したものである。

事例 中学1年生 男子

身体が大きく体格が他の男子より一回り大きい。とても元気でよく目立つ存在である。普通の時は明るく元気で他の男子とも関わりを持つが、乱暴なところがあり、学校では毎日と言っていいほどトラブルを起こしてしまう。Aくんは気に入らないことがあるとイライラしてて、何か言うより先に手が出てしまう。プリントの受け渡しやノートや教科書の貸し借りで自分の思い通りに行かないとすぐにかーっとなり、相手に自分から手を出してしまう。注意されると酷く暴れてしまい抑えが効かなくなる。女性教員だと手に負えなくなってしまうこともある。時にはものにあたってしまい、器物を破損してしまうこともある。友達とつかみ合いのけんかになってしまうと興奮が収まらないために誰かが静止しないと終わることはない。その際は男性教員が数人がかりでかからないと食い止めることができない。その後、反省は一通りしている。日頃から生徒指導の教員などその都度厳しく注意するが、何を言っても威嚇してくるばかりで、全く効果がみられない。

授業中は、はじめの方は授業を聞く努力をしており、ノートも取っているが、ノートを取るのが遅れがちになってしまい、集中力も50分は持たない。察しはよいので、自分のことを何か言われていると思うとすぐ反応している。言葉足らずのところがあり、口げんかでは相手に言い負かされてしまうことが多い。クラスへの愛着はある。クラスメートの勉強ができる子に対しては一目置いているところもある。また、自宅では犬を飼っており、可愛がっているようである。

この事例からICF-CYによりチェックをしていき、該当した項目のみを抽出した（Table 1）。今回のシミュレーションでは専門家ではない教育相談担当教員が利用すると

Table 1 「活動と参加」の該当項目

	コード	中分類	コード	「活動」の小分類	コード	「参加」の小分類
第1章 学習と知識の応用	d115	注意して聞くこと	a115	注意して聞くこと	p115	注意して聞くこと
	d160	注意を集中すること	a1608		p1608	その他特定の注意
	d161	注意を向けること			p161	適切な時間の間の注意
	d170	書くこと	a1702	作文の技能や方略		
	d172	計算	a1720	計算の簡単な技能や方略		
第2章 一般的な課題と要求			a1721	計算の複雑な技能や方略		
	d210	単一課題の遂行	a2100			
			a2101	複雑な単一課題の遂行	p2101	複雑な単一課題の遂行
					p2105	複雑な課題の達成
	d240	ストレスとその他の心理的要求への対処	a2400	責任への対処		
			a2401	ストレスへの対処	p2401	ストレスへの対処
			a2402	危機への対処	p2402	危機への対処
	d250	自分の行動の管理	a2500	新規なものを受け入れること		
			a2501	要求に応えること	p2501	要求に応えること
			a2502	人や状況への接近		
			a2503	予測可能な行動をすること		
			a2504	活動水準を適合させること	p2504	活動水準を適合させること
		一般的な対人関係				
第7章 対人関係	d710	基本的な対人関係	a7100	対人関係における敬意と思いやり	p7100	対人関係における敬意と思いやり
			a7101	対人関係における感謝	p7101	対人関係における感謝
			a7102	対人関係における寛容さ	p7102	対人関係における寛容さ
	d720	複雑な対人関係	a7200	対人関係の形成	p7200	対人関係の形成
			a7202	対人関係における行動の制御	p7202	対人関係における行動の制御
			a7203	社会的ルールに従った対人関係	p7203	社会的ルールに従った対人関係
			a7204	社会的距離の維持	p7204	社会的距離の維持
	d740	公的な関係	a7400	権限のある人との関係	p7400	権限のある人との関係
			a7402	同等の立場にある人との関係	p7402	同等の立場にある人との関係
第8章 主要な生活領域		教育				
	d820	学校教育	a8200	学校教育への就学・進学・進級		
			a8201	学校教育への履修	p8201	学校教育への履修
			a8202	学校教育の内容の習得		
			a8203	学校教育または学校レベルの修了		

いう簡便性を重視する点を考慮し、ICF 利用の難易度を上げていたコード化をあえてせず、印象情報を単純に記述していく方法をとることにした（Table 2）。その方法で記入の上、上田（2005）の「ICF 整理シート」を元にした ICF 関連図による ICF 整理シート上に情報を書き込んでいく方法を採用した（Figure 3）。

Table 2 心身機能の該当項目と印象記述

コード	中分類	コード	小分類	印象記述
b 1 2 5	素質と個人特有の機能	b1251	反応性	相手の要求に対して敏感である
		b1252	活動水準	高い
		b1254	持続性	少し低い
		b1255	親近性	高い。他者への関心が高い
b 1 2 6	気質と人格の機能	b1260	外向性	高い
		b1261	協調性	低い。他者との対立が多い
		b1262	誠実性	慎重さにやや欠ける
		b1263	精神安定性	やや低い。短気
		b1264	経験への開放性	好奇心は強い。
		b1265	楽観主義	高い。快活で明るい。
		b1266	確信	やや低い。自信に欠ける。
		b1267	信頼性	不明。
b 1 3 0	活力と欲動の機能	b1300	活力レベル	高い
		b1301	動機づけ	普通
		b1302	食欲	旺盛
		b1303	渴望	不明。物質乱用については傾向はない
		b1304	衝動の制御	極めて低い。制止が効かない。
b 1 3 4	睡眠機能	b1340	睡眠の量	少ない。睡眠不足のようである
b 1 4 0	注意機能	b1400	注意の維持	やや低い。50分の授業に飽きる
b 1 4 4	記憶機能			特に問題なし
b 1 4 7	精神運動機能			特に問題なし
b 1 5 2	情動機能	b1520	情動の適切性	
		b1521	情動の制御	やや低い。怒りを抑えられない
		b1522	情動の範囲	
b 1 6 0	思考機能	b1600	思考の速度	高い。
		b1601	思考の形式	論理的思考にやや欠ける
b 1 6 4	高次認知機能	b1640	抽象化	
		b1641	組織化と計画	
		b1642	時間管理	少し低い
		b1643	認知の柔軟性	少し低い
		b1644	洞察	できる。落ち着いた状況下ではできる。
		b1645	判断	できる。落ち着いた状況下ではできる。
		b1646	問題解決	少し低い
b 1 7 2	計算機能	b1720	単純な算術計算	
		b1721	複雑な計算	少し低い
b 1 8 0	自己と時間の経験の機能	b1800	自己の経験	問題なし

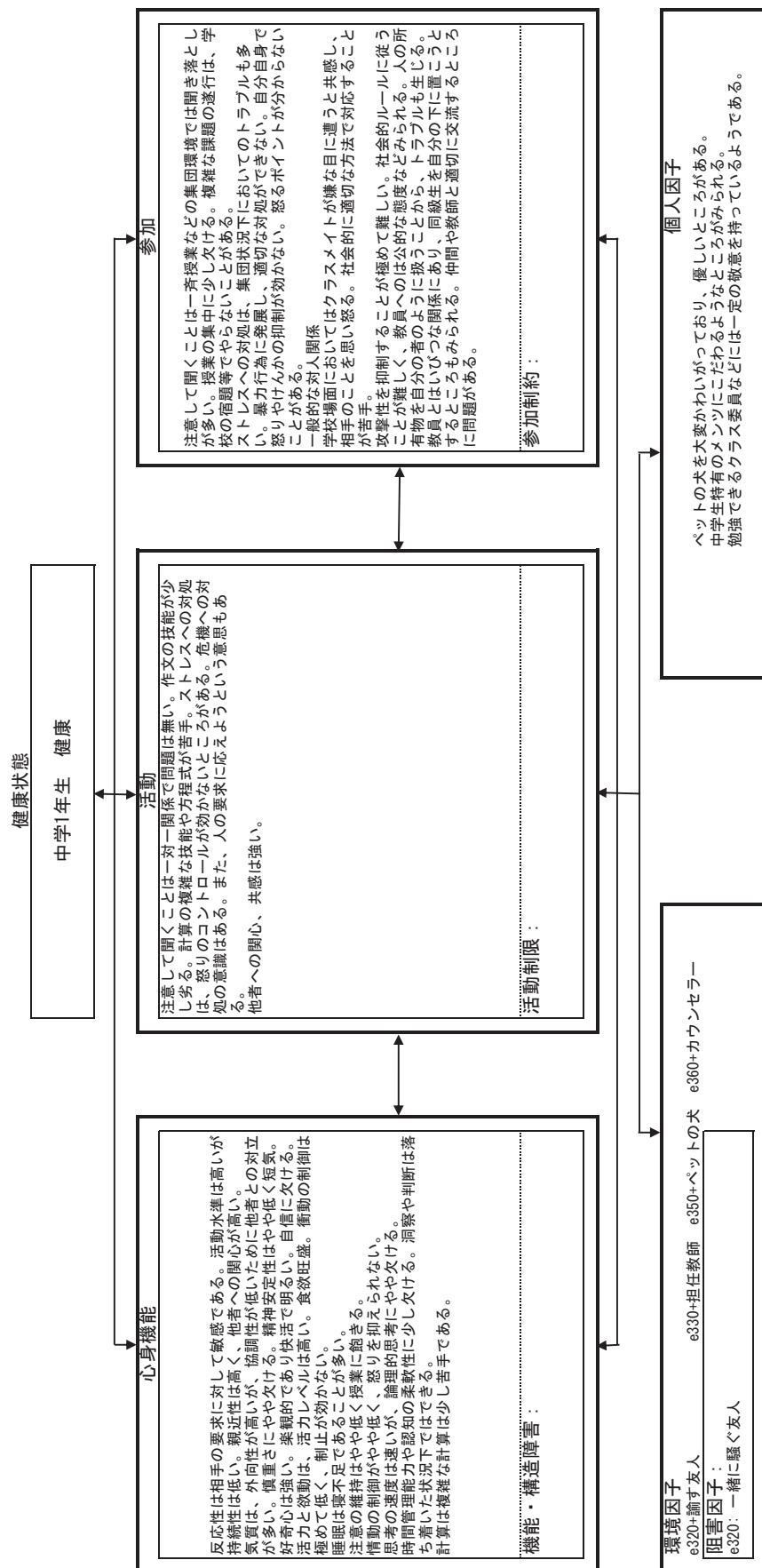


Figure 3 ICF整理シート

考察

今回事例の中では問題行動を中心の記述にしたため、また仮想であることも含めてプラス面のチェックが少なくなってしまったが、チェックに際してはプラス面がかなり意識することができることが分かった。また、学校場面などある程度限定した状況下においては記入される項目はかなり少なくなることも分かった。ICF-CY の項目ごとに情報を簡単に細く書き込んでいく方法は、感覚的でわかりやすい。そのためコード化は、あえて行わないという方法をとったが、情報を網羅的に主観的な偏りに流されることなく客観的に押さえていくという目的は果たされている。場合によっては、そこから専門家とともに確認の意味も含めてコード化していくのがよい方法なのではないかと思われる。ICF 整理シートへの記載は、情報が多くなりすぎてしまう傾向があるので、省略していくことになると思われるが、ある程度のスペースは必要である。宮岸ら（2009）や堺・秋山（2013）のように関連図の相関図などの体裁を気にすることなく、大きなスペースを取ることが望ましいと思われる。学校場面におけるチェックは、生活の一部とあって項目数はかなり限定されることが分かった。保育場面などでは、茂井・石川（2016）などにもあるとおり生活の一部なので項目数は自ずと増えていたが、ICF が生活機能に関するものである以上当然のことである。しかし、教育相談は学校場面という限られた状況のみの生活を切り取ることから、項目数はある程度限定されることが分かった。今後チェックリストなどを作れば、大きな障害を持たない児童生徒に対する学校での ICF-CY の利用を促進することが可能かもしれない。

まとめ

教育相談において ICF-CY を利用することには一定の意義があると思われる。教育相談の対象となる幼児・児童生徒の情報を学校内部のみならず、多様な専門職との情報共有がしやすくなるということが考えられる。しかし、そのためには少なくとも介護領域やリハビリテーション領域のように、関連する教育や福祉関係者が、ICF に対する知識をある程度持つことが必要とされる。本格的に利用するにあたっては、そのような外的環境の熟成を待つ必要があると思われる。しかし、最大のメリットは教育相談担当の教員が、該当児童生徒の情報整理を行う際に ICF-CY を確認しながら記録していけば、問題の取りこぼしやプラス面の再評価、再確認に役立つことは間違いない。人はどうしても問題点に注意が向いてしまい、その背後に隠れているものや印象の薄いものに関しては見過ごしてしまいがちである。それはスポットライトに照らされているものに注目し、光の当たっていないところを見落としてしまうようなものである。カウンセリング理論を学んでいるカウンセラーなどの専門家ではない教員がそのような部分を含めたアセスメントすることは大変なことである。しかし、人の全体性を記録していく ICF は、そういった光の当たっていない

い部分を気づかせてくれるツールでもある。多少の手間はかかるが、それにより気づかせてくれる有効性が高いと思われる。特に該当児童生徒と一番関わっているのは学校内の教員である。その情報量はスクールカウンセラーなどの外部関係者よりも遙かに多いであろう。

その情報が形になってスクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーをはじめとする関係者に共有されることは、該当児童生徒を支援することに大変有用であることはいうまでもない。そういう意味からも、まさに教育相談担当の教員にこそ ICF-CY は必要なものといえる。その中で、最大のデメリットがコーディングをはじめとする手順の煩雑さであろう。茂井・石川 (2016) も保育に ICF-CY を導入する効果の大きさを示しながらも、第 2 レベルまでの分類の段階で「活動と参加」だけで 132 項目、さらに下位項目があることから保育者には現実的ではない労力がかかることを指摘している。一般的な常識として ICF におけるコーディングは、情報を共有化する上で外すことのできないものである。しかし、ICF が作られてから 20 年近く経とうとしている現在においても、知名度の低さや普及の低さを考えれば、その理念の根幹を持ちながら簡便的に誰もが利用できるような形ではじめることができるのであれば、それはそれで意味のあることではないだろうか。研究や社会統計、保険適用など様々な制度上コードは必要になってくると思われるが、保育や幼稚園、学校場面において、現状そのようなコーディングスキルが教員たちに必要とは思えない。まずは普及を目指し、コーディングはソーシャルワーカーなどの専門家に任せるとような分業がベストな方法であると提案したい。

引用文献

- 阿部利彦 (2008) な～んも心配ない! 子どものやる気・根気・勇気を引き出す ズバッと解決ファイル (4) 乱暴な子 児童心理 62(10), 978-983, 金子書房
- 藤井薫 (2008) 保育における ICF の視点の重要性 頌栄短期大学研究紀要, 37, 37-42.
- 井上理絵・石橋郁子・松居紀久子・西井啓子 (2015) ICF モデルとアセスメントの一考察 富山短期大学紀要 50, 79-92.
- 宮岸尚平・三浦友和・徳永亜希雄 (2009) ICF-CY を活用した教育相談の取り組み: 読みに書きに困難のある児童への事例を中心に 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報 30, 23-31.
- 文部科学省 (2010) 生徒指導提要 教育図書
- 文部省 (1981) 生徒指導の手引 (改訂版) 大蔵省印刷局
- 文部省 (1990) 学校における教育相談の考え方・進め方 (中学校・高等学校編) 生徒指導資料第 21 集・生徒指導研究資料第 15 集 大蔵省印刷局.
- 堺裕・秋山辰郎 (2013) 多職種における ICF モデルの活用: ICF 希望・夢シートの開発とその活用のためのワークショップの検討 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 8, 25-39.

- 堺裕・秋山辰郎（2014）ICF モデルによる授業改善 - 知的障害特別支援学校における ICF 学習支援シートの開発と活用 - 帝京大学福岡医療技術学部紀要, 9, 9-24.
- 茂井万里絵・石川昌紀（2016）インクルーシブな保育の展開：ICF-CY は保育実践に活かせるか 文京学院大学人間学部研究紀要, 17, 95-105.
- 上田敏（2005）ICF の理解と活用：人が「生きること」「生きることの困難（障害）」をどうとらえるか きょうされん
- 上田敏（2016）障害者の人権保障と障害概念：国連障害者権利条約を手がかりに考える（特集 障害分類・診断改訂の新たな動向と発達保障の課題） 障害者問題研究 43(4), 278-286.
- World Health Organization（2001）International Classification of Functioning, Disability and Health. World Health Organization, Geneva. 障害者福祉研究会編（2002）国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—. 中央法規.
- World Health Organization（2007）International Classification of Functioning, Disability and Health : children & youth version : ICF-CY. 世界保健機関（WHO）・厚生労働省統計情報部（2009）ICF-CY 国際生活機能分類—児童版—. 厚生統計協会.